



# Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit legal: GI.904-2010  
ISSN: 2013-9063

  
Universitat  
de Girona

**Platero, R.L., Langarita, J. A. (2016)**

**La docencia encarnada, sexuada y generizada. Dos experiencias incómodas**

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades  
Vol. 5. Núm. 1: 57-78

## La docencia encarnada, sexuada y generizada. Dos experiencias *incómodas*

R. Lucas Platero  
Méndez<sup>1</sup>

Jose Antonio  
Langerita Adiego<sup>2</sup>

---

### Resumen

La diversidad sexogenérica se ha convertido recientemente en un tema que poco a poco va adquiriendo relevancia para la actividad docente en todos sus niveles formativos. En este artículo se somete a discusión cómo las diferentes formas de expresión de género de los cuerpos docentes pueden contribuir a producir nuevos significados sociales cuando éstos se articulan desde una mirada crítica, consciente y posicionada. Nuestra propuesta se basa en un acercamiento a esta realidad social desde una perspectiva encarnada, es decir, desde el conocimiento que se genera a partir de la propia experiencia de los autores del artículo a través de la auto-observación y la toma de conciencia de que los cuerpos inscriben también representaciones sociales. Para ello nos valemos del diálogo como una forma de metodología *queer*, que permite dar valor a la experiencia subjetiva y situada. La discusión propuesta se centra en tres ejes fundamentales: (i) la posición del profesorado ante la diversidad sexogenérica, (ii) las relaciones de poder que articulan la vida cotidiana en el aula y (iii) los retos de aplicar nuevas metodologías *queer*.

---

1. Investigador del proyecto VOSATEC, *Voces múltiples, saberes plurales y tecnologías biomédicas* (2016-2018) Centro de Ciencias Humanas y Sociales, CSIC. Doctor por la Universidad Nacional de Educación a Distancia

2. Universitat de Girona. Doctor en Antropología por la Universidad de Barcelona

**Palabras clave:** Pedagogía crítica, pedagogías *queer*, Docencia encarnada, Transpedagogías.

---

## Abstract

Sexo-generic diversity has recently become a topic that is slowly gaining relevance for teaching at all educational levels. This article discusses how different forms of gender expression in educational bodies can contribute to the production of new social meanings if these meanings are articulated from a critical, conscious, and positional point of view. Our proposal is based on an approach to this social reality from an embodied perspective, that is, from the knowledge generated from the experience of the authors through self-observation and the awareness that bodies inscribe social representations. To show this, we use dialogue as a form of queer methodology in order to give value to subjective and situated experiences. The proposed discussion focuses on three key areas: (i) the position of the teacher in relation to sexo-generic diversity, (ii) the power relations that articulate everyday life in the classroom and (iii) the challenges of implementing new queer methodologies.

**Keywords:** Critical pedagogy, queer pedagogies, embodied teaching, transpedagogies.

---

## Resum

La diversitat sexogenèrica s'ha convertit recentment en un tema que mica en mica va prenent rellevància per a l'activitat docent en tots els seus nivells formatius. En aquest article es sotmet a discussió com les diferents formes d'expressió de gènere dels cossos docents poden contribuir a produir nous significats socials quan aquests s'articulen des d'una mirada crítica, conscient i posicionada. La nostra proposta es basa en una aproximació a aquesta realitat social des d'una perspectiva encarnada, es a dir, des del coneixement que es genera a partir de la pròpia experiència dels autors de l'article a través de l'auto-observació i la toma de consciència que els cossos inscriuen també representacions socials. Per tot això fem servir el diàleg com a forma de metodologia *queer* que permet donar valor a l'experiència subjectiva i situada. La discussió proposada es centra en tres eixos fonamentals: (i) la



posició del professorat davant de la diversitat sexogenèrica, (ii) les relacions de poder que articulen la vida quotidiana en l'aula i (iii) els reptes d'aplicar noves metodologies *queer*.

**Paraules clau:** Pedagogia crítica, pedagogies *queer*, Docència encarnada, Transpedagogias.

## 1. Introducción

Las ciencias de la educación así como la psicología y otras ciencias sociales han dedicado importantes esfuerzos a analizar el impacto de las diferencias de clase, grupos sociales y étnicos en el aula. También han centrado parte de su empeño en estudiar los distintos roles normativos de género en las escuelas, sus estudiantes y el profesorado, pero no se ha producido este mismo esfuerzo reflexivo sobre la transexualidad u otras expresiones de género no normativas (Currah y Stryker, 2015, p. 365). Por otra parte, las emergentes pedagogías *queer* han empezado *tímidamente* a ser objeto de estudio en el Estado español, una producción que introduce la posibilidad concebir al alumnado LGTBI en la escuela de hoy<sup>3</sup>, el abordaje de los contenidos LGTBI<sup>4</sup> en el currículo y el impacto del acoso escolar<sup>5</sup>, así como las experiencias del profesorado LGTB<sup>6</sup>.

Nuestro interés con este artículo no tiene tanto que ver con la naturalización o “normalización” de la inclusión de “nuevos” sujetos o temáticas en la escuela, sino que queremos abordar el papel transformador que puede tener la docencia crítica en la enseñanza superior. Es decir, aquella que tiene en cuenta la corporalidad no normativa de la identidad de género o la sexualidad, una pedagogía que se hace cargo de las relaciones de poder existentes en la vida social. Para ello, partimos de una concepción del género y la sexualidad como dos construcciones sociales entrelazadas que operan en un contexto socio-histórico determinado, pero no determinante. Dicho de otro modo, entendemos el género y la sexualidad como un producto de nuestra historia que cimienta las hegemonías sexogenéricas de la vida cotidiana a partir de dinámicas de inclusión y exclusión, que están necesariamente entretnejidas con otros organizadores sociales fundamentales, como son entre otros, la clase social, la etnicidad o la diversidad funcional (Platero, 2012). No

---

3. Ver Casanova, 2011; Ferriols Tierno, 2011; Fontana y Ferriols Tierno, 2011; Lozano Estivalis, 2011; Navas y Nolla, 2011; Ortega, Noguerol, y Ferriols Tierno, 2011; Pichardo Galán y Molinuevo Puras, 2011; Platero y Gómez Ceto, 2007; Platero, 2013, 2014; Sánchez Sáinz y Redondo Bomati, 2010; Sanchis Caudet, 2011.

4. Ver Alonso Elizo et al., 2002; de la Cruz, 2001; Gallardo Linares y Escolano López, 2009; Gualdi, Martelli, Wilhelm, Biedron, y Pietrantoni, 2008; Mentxaka, Mujika, Ureta, y Villar, 2006; Platero y Gómez Ceto, 2007; Sánchez Sáinz y Redondo Bomati, 2010; Sánchez Sáinz, 2009; Sanz Ramon, 2011; Villar Sáenz y Mujika Flores, 2009; VVAA, 1998.

5. Ver Agustín Ruíz, 2013; Coll-Planas, Bustamante i Senabre, y Missé i Sánchez, 2009; Díez Mazo, 2011; Pichardo Galán y Molinuevo Puras, 2011; Pichardo Galán, 2009; Platero y Gómez Ceto, 2007; Platero, 2010; Sánchez Sáinz y Redondo Bomati, 2010; Sánchez Sáinz, 2009; Santoro, Gabriel, y Conde, 2010; Villar Sáenz y Mujika Flores, 2009.

6. Ver Brosa, 2008; Casanova, 2011; Fontana y Ferriols Tierno, 2011; Platero y Harsin Drager, 2015; Platero, 2010, 2014; Vidarte, 2005.

obstante, a pesar del mandato sexual existen espacios de resistencia al orden hegemónico, lugares de fuga y experiencias positivas que dan cuenta de las múltiples formas posibles de vivir la diversidad y que corroboran la necesidad de revisar las percepciones hegemónicas que articulan nuestras relaciones sexogenéricas.

Al nombrar una “pedagogía crítica” nos referimos a la creación de espacios productivos donde se tiene en cuenta al alumnado con sus diferencias corporales e identitarias y no se les percibe sólo como un problema a asimilar (Freire, 1968). Pero una pedagogía crítica no implica únicamente al alumnado, sino también conlleva una revisión de la mirada que el profesorado tiene de sí mismo y es por ello por lo que incumbe a su propia presencia corporal, su expresión del género y su opción sexual, entre otras encarnaciones. De hecho, supone ser consciente de que las prácticas educativas más habituales, así como las requeridas por las instituciones y sus gestores políticos, son aquellas que llevan al alumnado a conformar las normas sociales dominantes, desalentando y castigando las trasgresiones; estas prácticas pretenden controlar y regular al alumnado, evitando su politización o radicalización (Aronowitz, 2004; Entin, Ohmann, y O'Malley, 2013). Son prácticas que tratan de convertir al cuerpo docente en un equipo técnico, en un recurso humano en el sentido más estricto del concepto, encomendándole la transmisión de conocimientos, pero se limita su contribución para generar pensamiento crítico apelando al discurso de la neutralidad educativa. Una neutralidad, que como nos enseñaron los estudios feministas, no existe (Haraway, 1991; Harding, 1986).

En este artículo abordamos nuestra práctica docente y experiencia personal en centros universitarios así como en la enseñanza de adultos en formación profesional, para fijarnos en la disrupción que podemos producir, no sólo con nuestra posible corporalidad abyecta y subalterna, pero también como ya hemos apuntado, por el intencionalidad trans\*formadora de nuestra relación de enseñanza y aprendizaje. Como apunta la investigadora Deborah Britzman, es el cuestionamiento de normas como la heterosexualidad obligatoria o la cissexualidad<sup>7</sup> lo que permite pensar en otras formas de hacer educación:

---

7. Este punto de vista presupone creer a priori que nadie es transexual, naturalizando el hecho de la sexualidad, la expresión del género y la identidad según la asignación en el nacimiento encajan dentro un parámetro considerado “normal”.

“el aula puede transformarse en un espacio que favorezca el cambio social si la práctica docente conjuga una revisión de la estructura autoritaria que suele definir sus estrategias y, sobre todo, con el cuestionamiento cotidiano de la heterosexualidad normativa a través del modelo de aprendizaje trasgresor”(Britzman, 2002, p. 25)

Partimos de las reflexiones hechas desde las pedagogías *queer*, que han criticado la búsqueda e imposición de modelos de normalidad sobre la expresión de género y de opción sexual, ya que son acciones que producen necesariamente la alteridad y la exclusión (Planella y Pie, 2012). Cabe destacar que paulatinamente se ha incorporado una perspectiva interseccional a estos planteamientos para fijarse en la multiplicidad de desigualdades que conforman y entretejen nuestra realidad social. Y más recientemente, estas perspectivas críticas sobre la sexualidad y el género comienzan a ser receptivas a los retos que plantean las personas trans<sup>8</sup> y aquellas que tienen expresiones de género no normativas, así es como surge la propuesta de utilizar la noción de “transpedagogías” (Galarte, 2014).

## 2. Metodología

Adoptamos el diálogo como una forma de metodología *queer*, necesaria si se quiere abordar un proyecto ciertamente *queer* como es plantear el valor de la experiencia subjetiva y situada. Por metodología *queer* entendemos, en sintonía con Kath Brown and Catherine J. Nash (2010), aquellas iniciativas que apuntan a la inestabilidad de los significados y conceptos que se dan por hechos, que generan relaciones de poder al ser naturalizados. En este sentido, buscamos poder hacer explícitas las bases desde las que encaramos nuestra docencia con una autorreflexión crítica, utilizando para ello tanto la literatura académica como las reflexiones personales. Nos servimos de preguntas abiertas que nos realizamos mutuamente los profesores Jose Antonio Langarita y R. Lucas Platero, en un ejercicio de reconocimiento de nuestra trayectoria y de escucha activa frente a aquellos retos que nos plantea cotidianamente nuestra corporalidad, nuestra manera de hacer educación y nuestras opciones sexuales o de identidad

---

8. Al poner el asterisco (\*) en la palabra trans\* pretendemos dar cuenta de la multitud de posibilidades a la hora concebir el cuerpo, la identidad y las vivencias que van más allá de las normas sociales binarias impuestas. Una pluralidad que ya quisieron representar términos como transgénero y trans, que en su momento también se generaron frente a la necesidad de señalar la heterogeneidad de vivencias y la importancia de la inclusión de diferentes identidades y perspectivas (Tompkins, 2014; Platero, 2014).

de género. Jose Antonio Langarita Adiego es doctor en Antropología Social y profesor la Facultad de Educación y Psicología de la Universitat de Girona. R. Lucas Platero es activista trans\*, doctor en CC. Políticas y Sociología, docente en intervención sociocomunitaria en ciclos formativos de grado superior de la familia profesional de servicios al comunidad, y también es docente en varios programas de posgrado.

### 3. Diálogo

A continuación se reproduce el diálogo sostenido a lo largo de los meses de diciembre de 2015 y enero de 2016, que ha sido editado para facilitar su lectura y que conforma materialmente nuestra aproximación crítica como una forma posible de pedagogía *queer*. Una apuesta, por tanto, por una docencia encarnada, sexuada y generizada.

R. Lucas Platero: A menudo nos encontramos con que nuestro entorno docente e investigador nos dice que la sexualidad, en especial la sexualidad y la identidad de género no normativas, así como las relaciones de género o el feminismo son cuestiones consideradas “controvertidas” o “poco científicas”, animando al profesorado a centrar su investigación y docencia en cuestiones que sean “realmente importantes”. Buena parte de los temarios docentes a los que nos enfrentamos no contienen, al menos formalmente, la necesidad de una educación concreta sobre la sexualidad, por lo que se requiere una voluntad expresa para el abordaje de estas cuestiones. Y cuando alguien se atreve a embarcarse en esta empresa recibe, por una parte, la sospecha del entorno que se pregunta a qué viene este interés; pero también nos consultan otros docentes que buscan no sólo información y recursos, sino también apoyo para enfrentarse a un contenido para el que dicen no estar preparados ¿Es esta tu experiencia? ¿Cómo te enfrentas a este vacío o denigración de estos ámbitos del conocimiento? ¿Qué costes tiene embarcarse en la docencia e investigación sobre temas que se entienden como peligrosos o controvertidos?

Jose Antonio Langarita: Doy clases en Trabajo Social y para buena parte de profesionales de la intervención social la sexualidad pertenece exclusivamente al ámbito de lo privado. Se presenta como una cuestión de la intimidad de cada sujeto, y por tanto, algo con lo que no deberíamos comprometernos. Ocultar las cuestiones sexuales se entiende a menudo como un principio de ética profesional, pero en realidad, cada sujeto debería de poder decidir cómo expresar su identidad sexual o de género. El sexo es un aconteci-



miento que gestionamos y regulamos socialmente (Berlant y Warner, 1998), de manera que invisibilizar la diversidad de opciones sexuales y de identidades de género no solo es una tarea complicada, en la medida en que la sexualidad y el género están presentes en todas las esferas de la vida, sino que además es una contribución al mantenimiento de la hegemonía sexual y una falta de reconocimiento de buena parte de los sujetos con los que compartimos el espacio social. No se trata de hacer un *outing*<sup>9</sup> con cada persona, revelando públicamente su opción sexual, estado serológico o identidad de género, sino de poner sobre la mesa las dificultades que entrañan esta manera de pensar basándose en las dicotomías de género y sexuales.

La tendencia al ocultamiento se transmite también en los planes docentes universitarios, especialmente en el Estado español, donde el tratamiento de la sexualidad como una dimensión del poder corresponde únicamente a la voluntad del profesorado y no a un compromiso de la disciplina con el análisis riguroso de las sexualidades y las identidades de género. Si la sexualidad y el género son acontecimientos sociales que median las relaciones, deberíamos incluirlos en nuestros planes formativos como instrumentos imprescindibles para la interpretación social. Ahora bien, la inversión de las lógicas sexogenéricas en el aula no pasa exclusivamente por su introducción en el temario, sino también por alterar las relaciones clásicas entre profesorado y alumnado y convertir en algo cotidiano la diversidad sexual y de identidades de género. Lo más significativo es que dar importancia a este tipo de cuestiones en la actividad docente ha pasado a pensarse como algo propio de feministas y profesorado LGTB. A veces tengo la sensación que cuando explico en clase las relaciones de dominación que se articulan a través del género y la sexualidad una parte del alumnado piensa: “Ya está el profesor *gay* con sus historias”, como si discutir estos asuntos implicara desviar la atención de un temario apretado y de lo que “realmente es importante”. Sin embargo, también he podido comprobar que sirve para empoderar a otra parte del alumnado y poner en jaque el pensamiento dominante. Abordar las cuestiones sexogenéricas en el aula siempre tiene un impacto positivo. Es por ello por lo que estoy convencido de que la visibilidad sigue siendo un instrumento fundamental para la confrontación de los discursos y prácticas sexogenéricas hegemónicas en el aula y por ex-

---

9. *Outing* es el término anglosajón que se utilizaba a finales del siglo XX para hacer referencia a la práctica de revelar públicamente la opción sexual o de género de alguna persona que lo mantenía oculto.

tensión en la sociedad. ¿Has podido experimentar el valor de la diversidad en la relación entre docente y alumnado?

L.P. Es imposible hablar de la sexualidad, el género o de las relaciones de poder, sin que esas preguntas no entren en el aula, impulsando una serie de reflexiones sobre qué dinámicas se producen en la clase. En ese sentido me ha resultado muy inspirador el trabajo de la profesora valeria flores (ella misma prefiere escribir su nombre en minúsculas y así lo reproducimos), cuando le preguntaban cómo se debía abordar la identidad de género en el aula y ella respondía:

“(...) primero me correría del cómo se debe. Para correrme justamente del discurso pedagógico tan prescriptivo. Creo que es eso y principalmente repensarnos primero como docentes en nuestra propia identidad sexual y de género. Y, fundamentalmente, como planteaba en la charla pensar no tanto qué es lo que voy a enseñar, sino qué estoy dispuesta a escuchar y pensar cómo mi propia identidad se articula en las dinámicas que puedo desarrollar en la clase”, valeria flores entrevistada por Patricia Schüller (2014)

Valeria flores utilizaba su experiencia como profesora lesbiana fuera del armario para apuntar precisamente a este proceso en el que el alumnado interroga al profesorado, que puede no sentirse equipado para esta tarea al no haber recibido formación específica, que ha de estar en disposición de reflexionar sobre su propia corporalidad, su encarnación y actuación de la actividad docente. Hay quien se puede sentir atacado ante esta posibilidad, para la que de nuevo, no hemos tenido una experiencia positiva de autorreflexión y crítica en nuestras propias vidas como estudiantes.

Además, aparece la sospecha que tu mencionas, sobre el interés de traer estas cuestiones, si no tienen más que ver con nuestras propias experiencias, de alguna manera si no estamos trayendo un tema “inapropiado” o “personal”. Una vez se superan estas resistencias, mi experiencia es que puede surgir cierta complicidad en aula, que yo vivo como muy agradable. Es decir, dar valor a la experiencia personal permite hablar desde lugares que nos atraviesan, lo que estás aprendiendo se vuelve relevante porque te alude personalmente. A menudo en los libros de texto se dice que el aprendizaje mejora cuando hay una mayor motivación, se presta más atención y el contenido resulta relevante para la persona,

elicitando emociones positivas. Creo que precisamente es el hecho dar valor a la experiencia personal lo que facilita un aprendizaje vital, que vaya más allá de lo que se enseña para un examen.

J.L. La tarea docente no deja de ser una actividad de exposición social permanente: cuerpo, movimientos, forma de vestir o enunciaciones del profesorado son algunos de los instrumentos de interpretación que permiten ratificar la concordancia entre identidad y expresión de género, sexualidad y opción sexual. A nadie se le escapa que la actividad docente también tiene el encargo de transmisión del legado sociocultural que, entre otros elementos, pasa por difundir las bondades de las lógicas binarias del género y la heterosexualidad como opción sexual prioritaria. Sin embargo, no todo el profesorado atiende a esta concordancia y por tanto su presencia hace saltar las alarmas del alumnado y la preocupación entre los claustros de profesorado. Las respuestas a esta situación pueden ser muy variadas, pero existen algunos elementos que las condicionan ¿Qué elementos deberíamos tener en cuenta para estudiar la respuesta docente ante la diversidad sexo-genérica?

L.P. La encarnación de las rupturas con las expresiones más normativas de los roles de género o la identidad de género produce sin duda *cierta* disrupción en el ámbito educativo, en la medida que el profesorado “debe” representar un modelo de excelencia. Esta idea del profesorado modélico incluye implícitamente una exigencia del conocimiento, como “saberlo todo”, pero también ser “decentes”, en el sentido más literal de representar las normas morales dominantes. La pluma o afeminamiento de los hombres; la masculinidad de las mujeres; el aspecto de una persona trans\* que no siempre consigue pasar desapercibida; la androginia; suponen cierto cortocircuito con este deseo de normalidad y excelencia impuesta al docente. Sin embargo, no es sólo esta encarnación disruptiva, sino que las pedagogías críticas y transformadoras requieren de un paso más, tener una voluntad implícita de cuestionamiento de las relaciones de poder y que naturalizamos en la relación de enseñanza y aprendizaje. Es frecuente que se trate al alumnado como un sujeto necesariamente subordinado, que nunca podrá plantear un cuestionamiento profundo sobre lo que estudia, cómo se estudia o qué lugar ocupa en la escuela o la universidad. ¿De qué manera podemos generar alternativas a esta situación? ¿Es posible?

J.L. Las relaciones de poder entre alumnado y profesorado son muy complejas y han sido estudiadas y revisadas constantemente desde diferentes perspectivas. No estoy en condiciones de proponer una nueva teoría general al respecto, pero es indiscutible que el

“saber” es un instrumento para legitimar el poder de quien se le asigna. ¿Porqué son más validos unos saberes que otros? En nuestra sociedad regulamos y jerarquizamos los privilegios que se derivan de él, e inequívocamente la relación entre alumnado y profesorado se articula desde esta economía del saber. Sin embargo, creo que en la relación docente existen también otros elementos que estructuran el poder entre las partes como es la edad, el rol institucional o las cuestiones sexogenéricas. Creo que las alternativas no pasan por tratar de alcanzar el sueño anarquista de acabar con el poder, ya que desde Foucault (1975, 1976) sabemos que el poder está en todas partes, que opera por normalización y que dispone de ciertos dispositivos disciplinarios entre los que se encuentra todo el entramado formativo en el que participamos. Sin embargo, tomar conciencia de la inevitabilidad de las relaciones de poder nos permite establecer mecanismos de reconocimiento de todos sujetos para poder ejercitar su redistribución. En materia de sexualidad y género, es imprescindible promover el espacio para la revisión de los paradigmas sexogenéricos, ya que ayuda a reequilibrar las relaciones de poder entre el grupo de estudiantes y también a facilitar la liberación de quienes viven su sexualidad o identidad y expresión de género fuera de los márgenes normativos. No obstante, los centros docentes no son espacios ajenos al resto de la esfera social, y por ello, creo que las alternativas en el aula deben estar indudablemente relacionadas con una apuesta por la transformación del conjunto de la sociedad. En cualquier caso, cada vez más docentes hacen visibles los conflictos en la concordancia género, sexualidad y opción sexual a partir de su propia presencia corporal, su opción sexual y su práctica pedagógica. A pesar de ello, una identidad LGTB del docente no es suficiente para construir alternativas ¿Cuáles son las estrategias para poner en jaque las lógicas sexuales dominantes dentro del aula? ¿Cómo puede la experiencia disidente sexual del profesorado hacerse visible en el aula para contribuir a la emergencia de nuevas miradas sobre la sexualidad?

L.P. Creo que supone un ejercicio humilde y valiente de hacerse consciente lo que aquello que “se mueve” en el aula con nuestra corporalidad y nuestra posición docente. ¿Qué sucede cuando nos conocen el primer día? ¿nos buscan en *google* para saber quiénes somos? ¿Qué cambia con respecto a su noción normativa del profesorado y de la relación de enseñanza y aprendizaje?, ¿se sienten interperlados por la diferencia? Pero más allá de la sorpresa, es más importante analizar qué acciones concretas traemos al aula, en qué se materializa esta manera de aprender de lo que vivimos en primera persona, que trascienda lo meramente simbólico o estético. Sobre este respecto, me interesa especialmente el

trabajo de Francisco Galarte cuando habla de las “transpedagogías” (2014, pp. 145-147), cuando dice que debemos ofrecer las herramientas al alumnado para ser conscientes de las estructuras de poder existentes y si se puede facilitar su participación para cambiar tales estructuras en el ámbito escolar, añade que:

“En una aproximación transpedagógica, el proceso de aprendizaje se convierte en un mecanismo político por el que se da forma a las identidades, se movilizan los deseos, y cobran sentido las experiencias materiales del cuerpo en la vida cotidiana” (Traducción propia)<sup>10</sup>.

En mi trabajo cotidiano en la educación secundaria con personas adultas se materializa en generar más espacio en el aula para encontrar un vínculo entre lo que estamos aprendiendo y su experiencia personal, para aterrizar los conceptos en ejemplos concretos de personas particulares. Tiene la dificultad de que la experiencia personal no siempre es representativa de la mayoría y se podría crear cierta sensación de que “si no lo he vivido así, puede que la pauta más común no sea cierta”. Sin embargo, posibilita dar valor a lo cotidiano y facilita que personas que tienen algo más de dificultad para el aprendizaje más abstracto puedan acceder a conceptos complejos. Por tanto, me sirvo del aprendizaje dialógico y el trabajo cooperativo en el aula, que a menudo parece más un seminario que una clase magistral, en el sentido de poder participar en la producción del conocimiento. En este sentido, quería plantearte una pregunta. ¿Cuáles crees que son las condiciones materiales necesarias para poner en marcha las pedagogías transformadoras? ¿Qué coste personal suponen? Lo planteo desde la conciencia de que tratar de transformar cómo aprendemos no es algo que se haga fácilmente o sin costes.

J.L. En cuanto a condiciones materiales, bajo mi punto de vista sería necesario disponer de clases con no más de treinta alumnos, algo posible en algunas escuelas e institutos, pero todavía impensable en las universidades españolas. Pero además, existen otras condiciones necesarias para desarrollar estas pedagogías *queer* que no corresponden a cuestiones materiales sino personales o sociales. En este sentido es imprescindible contar con docentes que hayan tenido la oportunidad de realizar un ejercicio reflexivo

---

10. El texto original en inglés: “In a transpedagogical approach, processes of learning become political mechanisms through which identities can be shaped and desires mobilized and through which the experience of bodily materiality and everyday life can take form and acquire meaning”(Galarte, 2014, p. 146) .



y crítico sobre diversidad sexual e identidades de género. Es decir, que se hayan podido plantear este tipo de conflictos desde su propia experiencia e identidad sexogenérica, y con ello no estoy diciendo que sea absolutamente necesario que sean personas LGT-BQ, sino que tengan una perspectiva crítica sobre la construcción social del género y la sexualidad. Pero por otro lado también es importante poder abordarlas desde la seguridad personal. Hemos de reconocer que plantear rupturas en el aula implica una sobreexposición del profesorado que indudablemente es vulnerable a las opiniones del alumnado y del resto del claustro docente que a menudo forma parte de la evaluación de su rendimiento o su acceso al empleo público. Quienes cuestionan las lógicas sexuales y de género corren el riesgo de sufrir la acusación de maricas, bolleras o trans\*, y hemos de tener en cuenta que este tipo de señalamiento trata de inutilizar al sujeto en su totalidad (Eribon, 1999; Sedgwick, 1990). El coste personal de plantear una ruptura en estos términos no finaliza cuando se hace visible la identidad o la disidencia al modelo hegemónico en el aula, ni cuando se abordan las relaciones de poder respecto al género como parte del temario de la asignatura, sino que una ruptura de estas características puede provocar referencias constantes a la disrupción y generar el agotamiento del docente y una reasignación en su rol social que debemos de saber gestionar. Es decir, el riesgo de la exposición es el de la posible humillación, el de la llamada a consulta por parte de los equipos directivos, el de la confrontación en el aula y dependiendo de los entornos, puede provocar el despido. No obstante, también puede ser profundamente útil para la actividad docente: puede permitir que nos relajemos, que podamos ofrecer otros referentes sexogenéricos para quienes no se identifican con los modelos hegemónicos, o construir nuevas miradas sobre la sexualidad y la identidad de género.

Bajo mi punto de vista merece la pena si el objetivo docente también es contribuir a la justicia social, a la igualdad y a la libertad, pero es indiscutible que no es lo mismo provocar este tipo de tensiones en todos los espacios docentes. No es lo mismo hacerlo en una escuela que en una universidad y, a su vez, tampoco es lo mismo hacerlo en carreras científico-técnicas que en carreras humanísticas y sociales. Es decir, cada espacio docente necesita de una presencia diferente en función del contexto. Este contexto es muy amplio, y en nuestro caso también está marcado por el resto del equipo docente. Sin embargo, la atención, respeto y promoción de la diversidad sexual no es una prioridad para buena parte de compañeros. ¿Cómo abordarías este asunto con quienes compartimos el proyecto formativo?

L.P. En mi entorno docente se generan menos resistencias cuando planteo la necesidad de abordar la sexualidad y el género vinculada a otras realidades interseccionales, como la dependencia, la edad, la procedencia étnica, la diversidad funcional, la clase social, y otros organizadores sociales cuyo poder taxonómico es innegable. El riesgo de esta aproximación a la diversidad es que se diluya la importancia que podemos dar al análisis de la discriminación de género o sobre la sexualidad, o puede ser también una oportunidad fantástica para entender que son situaciones entretrejidas que aluden a todas las personas, no sólo a una minoría rara o excéntrica. Para mi es importante hacer estas conexiones, porque se puede ser *gay-friendly* y profundamente machista o racista, por poner un ejemplo y mi interés no tiene tanto que ver con cierto lavado de cara a cómo nos presentamos como docentes o las materias que enseñamos, que podríamos llamar *pinkwashing* a expensas de tener una postura discriminatoria sobre otras realidades sociales.

En mis clases trato de presentar una mirada que complejice un poco las realidades que damos por buenas y naturales, pero que están hipersimplificadas al fijarnos sólo en algunos aspectos de la realidad. Pondré un ejemplo. Este curso 2015/2016 imparto una clase que se llama “Promoción de la autonomía personal”, sobre cómo hacer intervención social con personas en situación de dependencia. Este sujeto, “la persona en situación de dependencia”, podría entenderse como algo neutral, y por tanto, traducirse en nuestro imaginario como un hombre mayor, con mala salud, heterosexual, que vive en una ciudad y que necesita apoyos. Cuando estudiamos la autodeterminación de las personas en situación de dependencia, vino Federico Armenteros de la Fundación 26 de Diciembre y que trabaja con mayores LGTB en Madrid. Él planteó un dilema moral con respecto a una persona a quien acompañaron en sus últimos años de vida, relativo a su derecho a no querer estar en una residencia ni en un hospital. Los ejemplos de autodeterminación que estábamos estudiando estaban encarnados por un hombre gay mayor, así como por otras vivencias de una mujer transexual, ampliando su mirada sobre qué supone ser una persona en situación de dependencia, que excede la heterosexualidad pero también su rol bienintencionado de “salvar” a las personas de sus “malas decisiones”. No se trataba tanto de entender estas realidades LGBT como excepciones como el hecho de desafiar el sujeto normativo que concebimos para una situación concreta, como en este caso es una persona en situación de dependencia.

Esta aproximación un poco más compleja e interseccional produce menos resistencias en mi entorno, si bien siento que cae en mi la responsabilidad y la voluntad de generar estas situaciones de aprendizaje. Mi esperanza es que se genere un contagio, aunque sea a través del alumnado, que introduzcan todas estas cuestiones en todas las clases y conversaciones que tengan. Mi experiencia me dice que aunque surjan resistencias, damos muchos pasos para que se produzcan ciertos consensos, que permiten abordar en el aula temas que de otra manera están denostados, como personales, controvertidos o inapropiados.

#### 4. A modo de conclusiones

El dialogo nos permite ofrecer reflexiones tentativas a través de la cooperación y la construcción de conocimiento compartido. En este artículo se apuntan algunas reflexiones que, a nuestro modo de ver, traen al presente experiencias alternativas para el abordaje de la diversidad sexogenérica y que contribuyen modestamente a pensar en nuevos horizontes para una pedagogía *queer*. Sin embargo, también hemos de tener en cuenta que seguimos estando en el punto de partida, ya que buena parte del profesorado que hoy encarna estas disrupciones no ha tenido referentes previos sobre los que reelaborar su propia práctica docente, careciendo de un contexto positivo que valore la innovación pedagógica así como estando desprovistos de los recursos materiales necesarios. Es por ello por lo que estas experiencias exigen un trabajo de revisión, renovación y crítica que permitan generar nuevas metodologías *queer*, pudiendo dar pasos que vayan más allá de reconocer un punto de partida disidente o el valor del profesorado LGTBQ en el aula.

La inclusión de la diversidad sexogenérica en los planes de estudio ha sido una reivindicación histórica de los colectivos LGTB. Sin embargo, esto no es suficiente, ya que las diferentes expresiones de género o de opción sexual no puede ser simplemente una materia más en los currículums docentes. Un abordaje crítico necesita de profesionales comprometidos con una nueva mirada que reequilibre las relaciones entre el profesorado y el alumnado, que permita dar valor a las experiencias y manifestaciones de todas las personas que comparten el espacio docente, lo que incluye al alumnado, profesorado y al resto de personal de los centros. Del mismo modo, no basta con ser lesbiana, trans\*, bisexual o gay para construir estas alternativas, sino que se requiere de una conciencia crítica y una reflexión metodológica que permita construir un impacto positivo de las diversidades dentro

del aula. Cabe señalar que este tipo de apuestas acostumbran llevar a la sobre-exposición tanto al profesorado como al alumnado que puede acarrear costes negativos. Sin embargo, a día de hoy esta visibilidad de la diversidad encarnada, y si se quiere desde una encarnación incómoda, es aún necesaria ya que puede contribuir a propiciar debates que de otra manera no sucedería. Estarían relegados a lugares señalados como informales, privados o secundarios, por tanto, sin valor educativo o académico.

## 5. Referencias

- Agustín Ruíz, S. (2013). “*Diversidad sexual en las aulas. Evitar el bullying o acoso homofóbico*”, *Cuadernos Plural* (Vol. 2). Badajoz: Fundación Triángulo. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Alonso Elizo, J., Brugos Salas, V., González García, J. M., Montenegro Hermida, M., Cañedo Estrada, C., Fernández González, E., ... Vallina González, M. (2002). *El respeto a la diferencia por orientación sexual. Homosexualidad y lesbianismo en el aula*. Oviedo: Xega.
- Aronowitz, S. (2004). “Against Schooling: Education And Social Class”, *Social Text*, 79, 13-35.
- Berlant, L. y Warner, M. (1998). “Sex in Public”, *Critical Inquiry*, 24(2), 547-566. <http://doi.org/10.1086/448884>
- Britzman, D. P. (2002). “La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas”. En: Mérida Jiménez, R.M. (Ed.), *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, pp. 197-228.
- Brosa, J. E. (2008). “Resultados y experiencias del programa HDH (Hablemos de la homosexualidad) que Gehitu, Asociación de lesbianas, gays, bisexuales y transexuales del País Vasco, lleva a cabo en centros escolares de educación secundaria”. En: Arar keto (Ed.), *Adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, transexuales y bisexuales : dificultades y*

*rechazos en su desarrollo personal, en sus relaciones y en su socialización : Foros de reflexión y participación*. Bilbao: Ararketo, pp. 65-76.

Browne, K. y Nash, C.J. (Eds.) (2010). *Queer Methods and Methodologies. Intersecting Queer Theories and Social Science Research*. London: Routledge.

Casanova, A. (2011). "Trans-formar la Educación Primaria. Reflexiones de un maestro transexual", *Cuadernos de Pedagogia*, 414, 84-86.

Coll-Planas, G., Bustamante i Senabre, G., y Missé i Sánchez, M. (2009). *Transitant per les fronteres del gènere. Estratègies, trajectòries i aportacions de joves trans, lesbianes i gais*. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria de Joventut.

Currah, P. y Stryker, S. (2015). "General Editors' Introduction", *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 2(3), 365-366. <http://doi.org/10.1215/23289252-2926328>

de la Cruz, C. (2001). *Guía para trabajar en el tiempo libre la diversidad de orientación sexual*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.

Díez Mazo, V. Á. (2011). "El respeto a la diversidad afectivo-sexual", *Cuadernos de Pedagogia*, 414, 68-71.

Entin, J., Ohmann, R. y O'Malley, S. (2013). "Occupy and Education: Introduction", *Radical Teacher*, 96, 1-5. <http://doi.org/10.5195/rt.2013.17>

Eribon, D. (1999). *Réflexions sur la question gay*. Paris: Fayard.

Ferriols Tierno, M. J. (2011). "Derechos sexuales: por un currículo inclusivo", *Cuadernos de Pedagogia*, 414, 24-26.

Fontana, S. y Ferriols Tierno, M. J. (2011). "Hablemos de diversidad sexual", *Cuadernos de Pedagogia*, 414, 87-90.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris: Gallimard.



- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*. Paris: Gallimard.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido* (2012.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Galarte, F.J. (2014). "Pedagogy", *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 1(1-12), 124-128.
- Gallardo Linares, F. J. y Escolano López, V. M. (2009). *Informe diversidad afectivo-sexual en la formación de docentes. Evaluación de contenidos LGTB en la Facultad de C.C.E.E. de Málaga*. Málaga: CEDMA.
- Gualdi, M., Martelli, M., Wilhelm, W., Biedron, R. y Pietrantoni, L. (2008). *Bullying homofóbico en las escuelas. Guía para profesores. Schoolmates*. Arcigay.
- Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs, and women: the reinvention of nature*. New York: Routledge.
- Harding, S. G. (1986). *The Science question in feminism*. Ithaca (N.Y.) [etc.] : Cornell University Press.
- Lozano Estivalis, M. (2011). "Sexualidades enredadas", *Cuadernos de Pedagogía*, 414, 91-94.
- Mentxaka, J., Mujika, I., Ureta, A. y Villar, A. (2006). *El reino de cerca. Proyecto diversidad sexual y nuevas familias* (Bilbao). Aldarte y Berdindu.
- Navas, M. y Nolla, E. (2011). "Vivencias emocionales en la escuela: experiencias de padres y madres", *Cuadernos de Pedagogía*, 414, 95-97.
- Ortega, M., Noguerol, L. y Ferriols Tierno, M. J. (2011). "Para saber más", *Cuadernos de Pedagogía*, 414, 98-102.
- Pichardo Galán, J. I. (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual: homofobia en los centros educativos*. Barcelona: La Catarata.

- Pichardo Galán, J. I. y Molinuevo Puras, B. (2011). "Dos elefantes y ballenas rosas", *Cuadernos de Pedagogía*, 414, 34-37.
- Planella, J. y Pie, A. (2012). "Pedagoqueer: Resistencias y subversiones educativas", *Educación XX1*, 15(1), 265-283. <http://doi.org/10.5944/educxx1.15.1.159>
- Platero, R. L. (2010). "Sobrevivir al Instituto y a la Facultad. Voces y vivencias sobre la heteronormatividad, la homofobia y la masculinidad de las chicas", *Revista de Estudios de Juventud*, 89, 39-58.
- Platero, R. L. (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada : temas contemporáneos*. Barcelona: Bellaterra.
- Platero, R. L. (2013). "La transexualidad como objeto de estudio en formación profesional". En: Moreno Cabrera, O y Puche Cabezas, L. (Eds.), *Transexualidades, adolescencias y educación: Miradas multidisciplinares*. Barcelona-Madrid: Egales, pp. 305-316.
- Platero, R. L. (2014). *Trans\*sexualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Bellaterra.
- Platero, R. L. y Gómez Ceto, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: Talasa.
- Platero, R. L. y Harsin Drager, E. (2015). "Two Trans\* Teachers in Madrid: interrogating tran\*formative pedagogies", *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 2(3), 447-463. <http://doi.org/10.1215/23289252-2926419>
- Sánchez Sáinz, M. (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares: orientaciones prácticas para la ESO*. Madrid: La Catarata.
- Sánchez Sáinz, M. y Redondo Bomati, D. (2010). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en educación infantil : orientaciones prácticas*. Madrid: La Catarata.

- Sanchis Caudet, R. M. (2011). “Pero, ¿esto no iba de sexo?”, *Cuadernos de Pedagogía*, 414, 54-57.
- Santoro, P., Gabriel, C. y Conde, F. (2010). *El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes. Una aproximación cualitativa*. Instituto de la Juventud.
- Sanz Ramon, F. (2011). “Autoconocimiento, sexualidad y relaciones humanas”, *Cuadernos de Pedagogía*, 414, 48-51.
- Schüller, P. (2014, julio 7). Experta en género: «No hay que pensar tanto en qué enseñaré sino en qué estoy dispuesta a escuchar» [entrevista a valeria flores]. *La Nación*. Chile. Recuperado a partir de <http://www.lanacion.cl/noticias/reportajes/entrevista/experta-en-genero-no-hay-que-pensar-tanto-en-que-ensenare-sino-en-que/2014-07-04/180945.html>
- Sedgwick, E. K. (1990). *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press.
- Vidarte, P. (2005). ¡Qué mariquita ni qué niño muerto!, Hartza [artículo en línea]. Recuperado 1 de enero de 2016, a partir de <http://www.hartza.com/pacovidarte.htm>
- Villar Sáenz, A. y Mujika Flores, I. (2009). *La escuela ante la orientación sexual. Informe del proyecto educativo «diversidad sexual y nuevas familias»*. Bilbao: Aldarte.
- VVAA. (1998). *Unidad didáctica sobre homosexualidad*. Madrid: Fundación Triángulo.
- Tompkins, A. (2014). “Asterisk”, *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 1(1-2), 26-27.

### Agradecimientos:

Este artículo ha sido posible gracias a los proyectos: VOSATEC, *Voces múltiples, saberes plurales y tecnologías biomédicas* (2016-2018), Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Referencia FFI2015-65947-C2-1-P. *Colectivos en los márgenes: su exclusión por el derecho en tiempos de crisis* (2013-2016) Universidad de Málaga. Referencia DER 2012-34320



# Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063